

Reflexão da prática pedagógica: movimento que impulsiona a formação continuada em serviço

RESUMO

O presente texto descreve a experiência de acompanhamento, orientação e formação continuada em serviço com professores dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos das Escolas do Serviço Social do Comércio do estado de Pernambuco (Sesc-PE), realizada pela técnica pedagógica da Divisão de Educação e Cultura (DEC) do Sesc-PE, mediante a utilização da ferramenta pedagógica “Relatório de Intervenção Pedagógica”, suscitando uma discussão teórica acerca do registro pedagógico e a relação que estabelece com a prática reflexiva. Parte-se do entendimento de que o movimento de ação-reflexão-ação constitui a formação continuada em serviço e favorece o processo de conscientização do educador, assim como possibilita a construção da autonomia, ampliação e/ou aprofundamentos conceituais, promovendo o aprimoramento da prática pedagógica. O processo que se estabelece com o envio periódico de relatórios da prática educativa reflexiva pelos professores da Educação de Jovens e Adultos do Sesc e a análise criteriosa desses documentos pela técnica pedagógica da DEC, para construção das devolutivas, demonstram a importância e a necessidade da sistemática dos registros pedagógicos, que se configuram como instrumentos dialógicos, formativos, integradores e documentais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Reflexão. Registro. Prática. Conscientização.

Rose Kelly L. de Santana Alves
rosekellypedagogia@gmail.com
Serviço Social do Comércio
Recife, Pernambuco, Brasil

INTRODUÇÃO

O presente relato se refere à relação que se estabelece entre o registro pedagógico e a prática reflexiva do docente de forma a favorecer sua formação continuada em serviço.

O entendimento de que o registro pedagógico poderá possibilitar a reflexão crítica da prática educativa e uma tomada de consciência do educador quanto aos processos de ensino/aprendizagem, de forma a possibilitar redirecionamentos, aprofundamentos e/ou ampliação do conhecimento docente, é a base de sustentação teórica que norteia o trabalho desenvolvido.

O estudo parte do trabalho realizado na Divisão de Educação e Cultura do Sesc Pernambuco e consta no acompanhamento e orientação pedagógica de 33 (trinta e três) professores das treze escolas do estado com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais de ensino.

O Serviço Social do Comércio (SESC) desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (antigos Cursos Supletivos) desde 1973, de modo sistemático, nas etapas de Alfabetização, Ensinos Fundamental e Médio. Anteriormente a esse período, o Sesc, por meio dos Departamentos Regionais, já envidava esforços junto ao poder público para a ampliar a escolaridade do trabalhador, comerciário ou não, participando da preparação e organização dos exames de Madureza. Em Pernambuco, o trabalho com a EJA teve início em 1999. Em 2018, o Sesc Pernambuco conta com uma rede de 16 escolas, sendo 15 delas com atuação na Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de ensino dos anos iniciais, ensinos fundamental e médio. As escolas estão distribuídas nas várias regiões do estado, passando pelo Sertão, Agreste, Zona da Mata e Metropolitana do Recife.

A CONSTRUÇÃO DO RELATO: CONCEITOS E PRÁTICAS

Atuamos na Educação do Serviço Social do Comércio de Pernambuco desde 2004 e no ano de 2013 iniciamos o trabalho na Divisão de Educação e Cultura (DEC) da instituição, em Recife, de acompanhamento, orientação pedagógica e formação continuada em serviço dos professores da EJA.

A formação de educadores é um dos princípios norteadores da Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Sesc. Centrados na concepção de educação continuada em serviço, assumimos os pressupostos da formação contínua em serviço:

Contínua porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações educativas na escola. Em serviço, por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação (FUSARI; FRANCO, 2005 apud SESC, 2011, p. 13).

Além dessas concepções, a formação tem seu alicerce em dois papéis fundamentais do professor: de mediador e de pesquisador. O de mediador consiste, centralmente, no saber escutar e relaciona-se ao ato de ensinar, pois à medida que o professor aprende a escutar o aluno, aprende também a falar com

ele, ou seja, estabelece um diálogo permanente, no qual a educação constitui-se, primordialmente, com o aluno.

O ato de ensinar está inter-relacionado ao papel de pesquisador, visto que a integração de ensino e pesquisa é fundamental na formação do educador, pois no processo de ensino/aprendizagem o professor reelabora seus conhecimentos, como afirma Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

A citação de Freire retoma a relação intrínseca entre ensino e pesquisa, em que a pesquisa é parte integrante da natureza da prática educativa. Portanto, o trabalho docente implica movimento de ação-reflexão-ação, por meio das questões que emergem da atividade pedagógica e que são reelaboradas por um processo reflexivo. É nesse cotidiano que o professor toma decisões e constrói seu saber, que se reflete na ação. Entretanto, a reflexão deve ultrapassar a situação imediata, constituindo-se a “reflexão sobre a reflexão na ação”, que se efetiva na discussão coletiva, na troca de experiências, na busca de saberes. É nessa relação entre teoria e prática, no diálogo entre o fazer de cada professor e a teoria educacional que se elabora o saber pedagógico. Daí se resgatar o papel do docente como pesquisador, como aquele que indaga, *reflete criticamente* e produz teoria a partir da prática, o que torna imprescindível o *registro sistemático das experiências*, corporificando à memória da escola. Memória que, ao ser analisada e refletida, contribuirá para a colaboração teórica e para o revigoramento e ressignificação de práticas. É esse o movimento que conduz o trabalho que ora desenvolvemos e inspira a apresentação do relato de experiência.

No processo de acompanhamento, orientação e formação de nossos docentes utilizamos estratégias presenciais, e nesse caso citamos as visitas de cooperações técnicas que realizamos nas escolas, assim como a distância.

Em virtude da quantidade de escolas e das distâncias geográficas, que em alguns casos chegam a 713 Km de Recife, buscamos intensificar as estratégias de acompanhamento a distância para otimização do tempo e viabilização do trabalho. Assim, são realizados contatos telefônicos, por e-mails, reuniões por videoconferências, envio periódico de *relatórios e devolutivas*.

Com o presente relato objetiva-se, especificamente, descrever o trabalho que vem sendo desenvolvido a distância, por meio da ferramenta de acompanhamento, orientação pedagógica e formação continuada em serviço denominada Relatório de Intervenção Pedagógica, de forma a analisar e refletir acerca das possibilidades e/ou limitações oferecidas ao processo educativo.

O Relatório de Intervenção Pedagógica consiste em um documento institucionalizado, construído pelas professoras dos anos iniciais da EJA e versa acerca da prática educativa desenvolvida por elas em um dado período. Tais relatos são encaminhados trimestralmente, a partir de um calendário anual, no qual estão distribuídas as escolas e os períodos para envio, e compõe o processo de acompanhamento, orientação pedagógica e formação continuada em serviço da prática docente realizada.

A análise dos relatórios é constituída de acordo com os princípios norteadores da Proposta Pedagógica do Sesc e das diretrizes dos documentos

oficiais de referência da Educação Estadual e Nacional. Portanto, os encaminhamentos e as orientações se dão a partir do entendimento do aluno enquanto sujeito do processo educativo, consciente de seu protagonismo, e o professor atuando numa perspectiva de mediação e regulação dos processos desenvolvidos na prática pedagógica.

Para que possamos empreender tal proposta educativa, precisamos adotar uma forma de acompanhamento e organização pedagógica diferenciada e metódica. É preciso o estabelecimento de uma *sistemática de registros das vivências e atividades propostas*, que possibilite a retomada do trabalho realizado, buscando-se refletir de forma crítica e rigorosa, para uma tomada de consciência quanto aos limites e possibilidades da prática docente em consonância com a trajetória de aprendizado dos alunos, buscando-se identificar e avaliar as propostas mais eficazes no processo ensino/aprendizagem, sempre a favor das necessidades e interesses dos discentes.

Em consequência, outros elementos importantes como a formação continuada em serviço e a construção da autonomia dos docentes e discentes se inserem naturalmente nesse processo.

Quando iniciamos o trabalho na DEC, já havia a sistemática de construção dos relatórios, sendo naquele momento o envio mensal. Ao analisarmos os relatos, verificamos que estes se davam de maneira estritamente, descritiva e constativa. Não percebíamos nenhum tipo de reflexão empreendida para uma intervenção nos aspectos destacados.

Esse fato nos inquietou. Como empreender uma avaliação formativa, um dos pilares da Proposta Pedagógica do Sesc, sem que estejamos constantemente refletindo a prática? Como aprimorar o nosso trabalho sem essa reflexão? Como lidar adequadamente com a complexidade da prática educativa sem um processo constante e contínuo de ação-reflexão-ação? Acreditamos que não há como.

Assim, percebemos que precisávamos ressignificar a construção dos relatórios da prática educativa, preenchê-los com o sentido do acompanhamento, mas, sobretudo, do aprimoramento de nossa prática e utilizá-lo como uma ferramenta formativa de fomento à reflexão crítica.

A primeira iniciativa foi realizar uma diagnose com a equipe de professores, buscando confirmar ou não as nossas impressões iniciais, assim como identificar e compreender qual o entendimento que o grupo tinha da construção dos relatórios. Havia sentido para os docentes? Encaminhamos um questionário para os professores com os seguintes questionamentos: Qual o seu entendimento acerca da elaboração dos relatórios pedagógicos que nos são encaminhados periodicamente? Qual a interferência dessa ferramenta no processo ensino/aprendizagem? Quais dificuldades encontradas na elaboração dos Relatórios?

As respostas enviadas sinalizavam que, de fato, os professores não concebiam a construção dos relatórios como forma de repensar e pensar a prática pedagógica, refletindo sobre os caminhos percorridos, assim como com a possibilidade de rever-se ou não, ou seja, como uma forma de conscientização em relação à docência. Outrossim, entendemos o processo de conscientização como sendo:

[...] os movimentos que o sujeito realiza para a compreensão dos processos que nele se desenvolvem, acompanhados da possibilidade de agir intencionalmente. É o movimento de “dar-se conta” do que se passa com ele mesmo, de compreender as emoções que emergem em seu ser e estabelecer um diálogo com elas. É a autovisualização da forma como (sujeito) apreender o mundo e se apreender: o jeito como se percebe diante de si mesmo, do mundo e dos outros. (BENACHIO, 2011, p. 30).

Dessa forma, o processo de conscientização está diretamente relacionado com a prática dos relatórios e dialoga com a formação continuada em serviço, que é também uma forma de “cuidar do professor”, de valorizar e acreditar em seu trabalho, na medida em que coloca em foco o “sujeito professor”, criando possibilidades para que possa refletir sobre a essência e a amplitude da sua função e de como está exercendo sua docência. É uma forma de respeito à sua subjetividade e o caminho de compreensão de sua profissionalidade.

Com a convicção de que a construção dos relatórios, numa perspectiva reflexiva e dialógica, favorece o processo de aprimoramento da prática a partir da formação continuada, promovemos em julho de 2014 um encontro formativo intitulado: “O Relatório de Intervenção Pedagógica e a Prática Reflexiva”, do qual participaram os professores e supervisores pedagógicos da EJA, objetivando-se iniciar um processo de ressignificação da ferramenta, de forma que os professores pudessem se perceber como sujeitos atuantes em seus processos, que agem e tomam decisões. A oportunidade oferecia ainda subsídios para compreenderem eles que constituem e são constituídos, dialeticamente, pelo meio em que estão inseridos, construindo sentido para a realização dos registros.

Os estudos e discussões permearam os seguintes temas: Registro Pedagógico, Prática Reflexiva e Formação Continuada, estabelecendo-se diálogo entre eles.

A prática reflexiva foi amplamente discutida. Havia muitas inquietações e dúvidas a esse respeito.

Falar sobre a presença da reflexão no espaço do trabalho pedagógico não é algo novo, sobretudo, no contexto da educação contemporânea. John Dewey, filósofo da educação moderna, já destacava a importância da reflexão na educação em fins do século XIX.

Construir conhecimentos dentro da perspectiva reflexiva tem sido um dos eixos das discussões atuais sobre a prática pedagógica em sala de aula. A expressão “professor reflexivo” é um termo corriqueiro no âmbito educativo. Muitos teóricos vêm se dedicando à sua análise, pois teses e dissertações estão sendo produzidas a respeito.

E por quê? Qual a importância?

Buscamos problematizar com os educadores.

Por que formar para reflexão se isso parece ser tão natural quanto é natural respirar?

Será que todos os profissionais refletem sobre o que fazem? A reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana? Todos nós refletimos?

Isso é óbvio?

O filósofo Sérgio Augusto Sardi, afirma que devemos desconfiar da “pretensa obviedade das coisas” (SARDI, 2006, p. 13). Normalmente o que é óbvio não é submetido a questionamentos e acaba sendo banalizado, ou seja, quando paramos de pensar no óbvio, banalizamos. E, de acordo com Sardi, é aí que mora o perigo!

Perrenoud (2002, p. 47) nos auxilia nesse processo de pensar sobre a “pretensa obviedade do ato de refletir” quando questiona: “Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de um cantor ou de um atleta?”.

O questionamento descrito indica que existem especificidades na prática reflexiva e queríamos que os professores pensassem acerca disso.

Conforme Rios (2007, p. 21), “o pensar e o repensar é o que podemos chamar de reflexão. “Re-flexão”: flexão é dobra; o “re” indica retorno, para trás. Flexão para trás: retorno do pensar sobre si mesmo para pensar melhor.”, isto é, para examinar melhor o que já foi pensado numa primeira vez.

Quando submetemos o pensar ao repensar de maneira examinativa, estamos colocando-o em crise: é isso o que se denomina pensamento *reflexivo e crítico*.

Acreditamos que com esse procedimento podemos construir uma compreensão *radical*, ou seja, que vai à raiz dos acontecimentos, dos problemas. No momento em que estabelecemos um ordenamento de etapas para esse pensar *reflexivo, crítico e profundo*, podemos dizer que esse pensamento é também *metódico* ou *rigoroso*.

Contudo, todo esse processo deve ocorrer de maneira contextualizada, buscando-se compreender cada aspecto da realidade de maneira mais holística, de forma a auxiliar nas decisões quanto aos propósitos ou quanto às intenções de nosso agir. Pois é importante ressaltar que a reflexão não se volta apenas para o pensar, mas também para o agir, uma vez que entre o pensar e o agir existe uma estreita relação.

Portanto, o processo reflexivo a que nos referimos caracteriza-se por uma busca intencional e consciente, por confirmações e/ou afirmações de uma ação que se pretende analisar.

Quando transpomos nossa discussão para a complexidade do contexto educativo pós-moderno, com demandas cada vez mais abrangentes, que sinalizam para a necessidade de superação das verdades absolutas, da visão cartesiana de ciência e para a consciência do inacabamento epistemológico, entendemos que a ação pedagógica não poderá se constituir à revelia dessas questões, nem muito menos abrir mão da discussão do ressignificar da prática educativa.

Nesse sentido, é condição essencial e emergente que o professor estabeleça uma atitude de abertura perante o seu trabalho, de disposição para visitar sua prática de forma crítica e para buscar meios a fim de aprofundar questões que representam desafio ou dificuldade na ação pedagógica.

O fato de estar envolvido e participar efetivamente de forma reflexiva torna o “terreno” profícuo para desencadear nele movimentos de conscientização em relação a sua prática docente.

Esse conhecimento sobre o trabalho desenvolvido possibilita ao docente a construção de sentidos, fazendo com que ele se sinta responsável pelo aprimoramento de suas competências, instrumentalizando-o para gerir, com autonomia, o seu processo de formação continuada.

Assim, refletir criticamente sobre a prática educativa, sem medo de abalar as verdades sedimentadas, é um exercício formativo. Mas é também um compromisso ético de fundamental importância para que possamos romper com estruturas fragmentadas, estereotipadas e crescer como indivíduos sócio-históricos, na interação com o(s) outro(s), como sujeitos de nossa própria história.

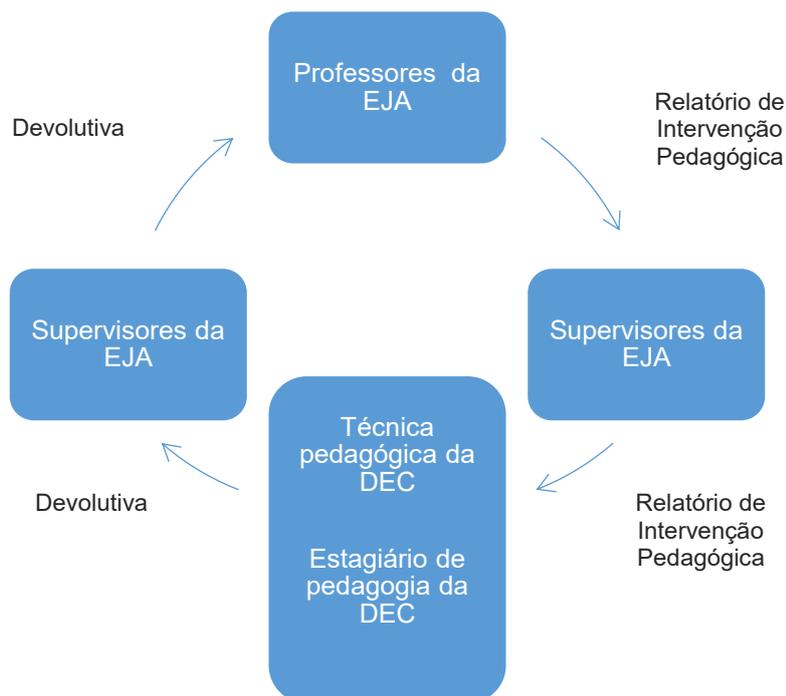
Isso tudo se insere em um processo contínuo de construção da autonomia do educador, e, para que isso se efetive, precisa permear o cotidiano da prática docente.

O encontro foi oportuno, os estudos e vivências desenvolvidos contribuíram para um maior entendimento e acolhimento em relação à proposta de trabalho que tem o Relatório de Intervenção Pedagógica como um dos instrumentos de integração e diálogo entre as escolas e a Divisão de Educação e Cultura (DEC). Observou-se, por meio dos instrumentos avaliativos utilizados na formação, que houve entendimento de que o diálogo que se estabelece pelo Relatório, sobre a prática educativa empreendida, possibilita acompanhar, mas sobretudo aprimorar o trabalho desenvolvido, visto que para cada relato recebido há sempre a construção de uma *devolutiva*, em que buscamos analisar atentamente e criteriosamente o que está sendo relatado, assim como estabelecer um diálogo com o docente mediante movimentos de aproximação e validação do trabalho desenvolvido pelo educador, considerando sua subjetividade e o contexto escolar em que está inserido. A mediação e a orientação ocorre por meio dos princípios norteadores da Proposta Pedagógica do Sesc, de maneira a evidenciar necessidades de estudos e pesquisas que possibilitem ampliação e aprofundamentos conceituais e reflexões acerca da prática. Em algumas situações ocorreram redirecionamentos, de forma a favorecer o processo de aprimoramento da prática educativa que “caminha de mãos dadas” com a formação do professor.

Cabe destacar que nesse processo dialógico estão inseridos também os supervisores pedagógicos da EJA das escolas do Sesc e o estagiário de Pedagogia, que realiza o estágio sob nossa supervisão na Divisão de Educação e Cultura.

Numa representação esquemática do diálogo, temos o seguinte diagrama:

Figura 1 – Esquema do processo de envio de relatórios e devolutivas



Fonte: Autoria própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela construção de uma prática consciente e autônoma é dinâmica e contínua.

O processo de aprimoramento da prática por meio de um ressignificar do registro, que para alguns representa mais trabalho e algo desnecessário, ainda está em curso, pois a cada momento nos deparamos com antigos e novos desafios. A dificuldade para escrever, a ineficácia da formação inicial, as condições de trabalho do educador brasileiro, que não raras as vezes tem uma jornada exaustiva de trabalho de três turnos em virtude dos baixos salários, a desvalorização social dos profissionais da educação que repercute diretamente na construção das identidades profissionais dos docentes, e do sentido de ser professor, a desmotivação e até a desesperança na educação, dificultam o processo.

Contudo, continuamos buscando estratégias, a exemplo do Relatório de Intervenção Pedagógica, que possibilitem transpor as adversidades, por intermédio da construção de uma pedagogia libertadora, consciente das limitações e possibilidades dos contextos educativos.

A consciência e o sentido da prática docente se constitui a partir da relação do sujeito com a atividade. Sendo assim, o envolvimento do docente com sua formação continuada é condição essencial para que haja abertura desse professor perante o seu trabalho, de disposição para revisar sua prática de forma crítica e para buscar meios a fim de aprofundar questões que representam desafios ou dificuldades na sua ação pedagógica.

Acreditamos no valor epistemológico do processo de reflexão da prática, e que a ação de registrar favorece esse processo, na medida em que, nesse

movimento de construção, se faz necessário analisar, avaliar, comparar e selecionar o que relatar das vivências pedagógicas. Quando analisamos os registros podemos ter um panorama de objetivos, didáticas, processos avaliativos da aprendizagem, concepções de currículo, de educação. É extremamente revelador e formativo, uma vez que possibilita ao educador apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem, promovendo uma prática consciente, autônoma e a construção de sentidos. Segundo Lorieli (2007, p. 17), “a capacidade de refletir, tomar distância das vivências, das experiências, das teorias, para vê-las de novos ângulos e para transformá-las, constitui exatamente a especificidade do ser humano”.

Portanto, é necessário o esforço de passar da etapa meramente descritiva ou narrativa para aquela em que se buscam interpretações articuladas e sistematizações cognitivas. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores, como pensa Alarcão (*apud* LORIERI, 2007).

Para exemplificar o que teorizamos acima, citaremos dois fragmentos de um dos relatos que nos foi encaminhado, ainda no início do processo:

“... Durante esse mês os educandos tiveram acesso a diversas informações sobre a produção de lixo doméstico, a importância da reciclagem e do consumo consciente para a redução da quantidade de lixo, a filosofia dos Rs (erres)...”

“...No período ainda destacou-se, de forma positiva, as atividades coletivas vivenciadas com os demais educandos: oficina com reaproveitamento de jeans (técnica becks jeans) para confecção de bolsas; Mostra Sesc de manifestações Populares – ciclo junino Coco Quilombola Mundo Novo, Quadrilha Junina Explosão, Quadrilha Junina Candeeiro Encantado, Arraial Junino EJA...”¹

Ao analisarmos tais fragmentos, observamos que trazem a citação de momentos vivenciados por estudantes com temas diversos e relevantes. Acreditamos que tais vivências possibilitaram ricas oportunidades de aprendizado. Contudo, a professora negligenciou a abordagem experiencial das vivências. Qual a importância de se promover tais estudos? Qual o significado para os discentes? De que contexto se refere? O que aconteceu na vivência? Como? Por quê? O que sentiu e/ou o que sentiram as outras pessoas envolvidas? O que pensa acerca das vivências?

De acordo com Smyth (*apud* ALARCÃO, 2007), no processo de reflexão é preciso considerar o valor das perguntas pedagógicas, como meio de desenvolvimento profissional, numa perspectiva de emancipação e desenvolvimento de atitude crítica dos professores como intelectuais e cidadãos interventivos na sociedade. Com esse pressuposto, o teórico organiza as perguntas hierarquicamente e com objetivos distintos em: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. As perguntas de descrição se situam no contexto do que os professores fazem e sentem, as de interpretação vão mais longe e focalizam-se no significado das ações ou dos sentimentos. As perguntas de confronto trazem a novidade, e por vezes o incômodo², de outros olhares, podendo vir a constituir-se como um rasgar de horizontes e início da mudança, da reconstrução e da inovação.

Por meio de processos de observação e reflexão, a experiência deve ser analisada e caracterizada. A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação, reconstruindo mentalmente a ação para tentar analisá-la, para “dialogar” com ela. Sendo necessário, para que a dimensão formadora se constitua, resultando em aquisição de conhecimento nas situações futuras, que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Portanto, pensar a formação continuada é considerar um processo a longo prazo, que exige esforços sistemáticos e sustentáveis, valorizando a prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e ensinar.

Nesse processo dialógico, de mediação e intervenção pedagógica, todos os envolvidos são favorecidos, pois se potencializam a construção do conhecimento e a humanização das relações, já que aprendemos uns com os outros.

Reflection of pedagogical practice: movement that drives continuing education in service

ABSTRACT

This paper describes the experience of follow-up, orientation and continuing education in service with teachers from the initial years of the Education of Young and Adults of the Schools of the Social Service of Commerce of the State of Pernambuco (Sesc-PE), carried out by the pedagogical technique of the Division of Education and Culture (DEC) of Sesc-PE, through the use of the pedagogical tool "Pedagogical Intervention Report", provoking a theoretical discussion about the pedagogical record and the relationship established with reflective practice. It is based on the understanding that the action-reflection-action movement constitutes the ongoing formation in service and favors the educator's awareness process, as well as, it allows the construction of autonomy, extension and/or conceptual deepening, promoting the improvement of pedagogical practice. The process that is established with the periodic sending of reports of the reflective educational practice, by the teachers of the Youth and Adults Education of the Sesc and the careful analysis of the same by the pedagogical technique of the DEC, for the construction of the devolutive, demonstrate the importance and necessity of systematic pedagogical records, which are configured as dialogical, formative, integrative and documentary instruments.

KEYWORDS: Training. Reflection. Record. Practice. Awareness.

Reflexión de la práctica pedagógica: movimiento que impulsa la formación continuada em servicio

RESUMEN

El presente texto describe la experiencia de acompañamiento, orientación y formación continuada en servicio con profesores de los años iniciales de la Educación de Jóvenes y Adultos de las Escuelas del Servicio Social del Comercio del Estado de Pernambuco (Sesc-PE), realizado por la técnica pedagógica de la División de Educación (ED) del Sesc-PE, a través de la utilización de la herramienta pedagógica "Informe de Intervención Pedagógica", suscitando una discusión teórica acerca del registro pedagógico y la relación que establece con la práctica reflexiva. Se parte del entendimiento de que el movimiento de acción-reflexión-acción, constituye la formación continuada en servicio y favorece el proceso de concientización del educador, así como, posibilita la construcción de la autonomía, ampliación y / o profundidades conceptuales, promoviendo el perfeccionamiento de la práctica pedagógica. El proceso que se establece con el envío periódico de informes de la práctica educativa reflexiva, por los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos del SESC y el análisis cuidadoso de los mismos por la técnica pedagógica de la DEC, para la construcción de las devolutivas, demuestra la importancia y necesidad de la sistemática de los registros pedagógicos, que se configuran como instrumentos dialógicos, formativos, integradores y documentales.

PALABRAS-CLAVE: Formación. La reflexión. Registro. La práctica. La conciencia.

NOTAS

- 1 Fragmentos de relatório analisados antes de nossa interferência acerca da necessidade da reflexão da prática pedagógica.
- 2 O incômodo gera autoavaliação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Filosofia tem a ver com reflexão: crítica, profunda, metódica e abrangente. In: LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2007.

SARDI, Sérgio A. Em busca dos mistérios e do sentido da vida. **Mundo jovem: um jornal de ideias**, Porto Alegre, 365, p. 13, 2006.

SESC (Serviço Social do Comércio). **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

Recebido: 19 ago. 2018

Aprovado: 15 out. 2018

DOI: 10.3895/rtr.v2n2.8709

Como citar: ALVES, R. K. L. S. Reflexão da prática pedagógica: movimento que impulsiona a formação continuada em serviço. **Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 272-284, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Rose Kelly L. de Santana Alves

Serviço Social do Comércio, Recife, Pernambuco, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

